

## 【研究論文】

## 視聴覚教材の授業における子どもたちの在り方

中 田 基 昭\*

## 要 旨

本稿では、視聴覚教材を使った授業で、クラスのみennaと一緒に学んでいる子どもたちの在り方を探る。まずⅡで、現実的な提示と視聴覚的な提示における子どもたちの在り方と教材の現われ方を探る。Ⅲでは、多くの他者と共に経験している人間の在り方を現象学の観点から探ったうえで、クラスのみennaと一緒に経験されているときの視聴覚教材の子どもたちにとっての現われについて探る。Ⅳでは、感情は空間的に伸び広げられていることを明らかにし、感情の空間性が視聴覚教材の現われに対しどのような機能をはたしているかを探る。最後のⅤでは、以上で明らかになったことに基づき、視聴覚教材の授業における教師の役割について考察する。

## Abstract

This paper surveys the mode of children's being and the usage of educational aids in realistic, audiovisual presentations (Section II) and the mode of human being with many others from phenomenological view and the usage of audiovisual aids for children in a class (Section III), and surveys the effect of extensity on the usage of audiovisual aids (Section IV), and considers what role educators should play in audiovisual classes based on these findings (Section V).

キーワード：現実的な提示、視聴覚的な提示、みennaと一緒に、妥当性の根拠、感情の空間性

## Ⅰ. はじめに

今日の教育実践の現場では、視聴覚教材を使った授業はごく一般的であり、近年における情報機器の飛躍的な開発を背景に、膨大な数の教材が提供されており、その効果についても多くの研究報告がなされている。しかし、筆者の知るかぎり、視聴覚教材の開発や実践に基づく研究は、教材開発者やそれを使っている教師の視点から、子どもに学んでほしいことをいかに正確に、しかも効果をより高めながら伝えることができるかという、いわゆる情報伝達の観点からなされているようである。また、実際の授業においても、それらの研究報告においても、こうした観点から子どもたちの学習への取り組みやその結果が主要な関心となっているようである。このことは、視聴覚教育の領域では、「視聴覚教材の活用」という言葉がしばしば使われていることから、間接的に窺える。

しかも、子どもたちに視聴覚教材を提示している

ときに、例えば、ビデオを子どもたちに視聴させているときに教室を離れたり、それどころか視聴させることだけで授業を終えてしまう教師さえいる。こうしたことは、情報伝達の観点からすれば、視聴覚教材がどのような教師や授業でも有効となるような内容をそなえればそれだけより一層、また、その内容をより効果的に伝達できるようにとの工夫がなされればなされるほど、促進される傾向にある。というのも、教材が優れていさえすれば、その使用方法とは関わりなく、その効果が発揮されるという考えが、こうした傾向の背景にあるからであろう。こうしたことから、視聴覚教育に携わる者の立場から、「視聴覚教材の取捨選択だけではなく、教材を介してどのような活動や考えを子どもたちから引きだせるかが肝要である」、といった提言がなされるのであろう。

しかし、「いかに正確に」とか、「効果をより高める」といった言葉から垣間みえてくるのは、視聴覚教材の開発者や研究者やそれを授業で実際に使う

\* 岡崎女子大学

教師の立場から視聴覚教育をとらえている、ということである。本来、こうしたとらえ方の正当性は、子どもたちが視聴覚教材によって提示されていることをどのように経験し、経験されたことに基づいてどのように学んでいるかに依っているはずである。それにもかかわらず、従来の視聴覚教育においては、子どもたちの経験や学び方は、授業における子どもたちの在り方にまで遡って問題にされることがほとんどない。しかも、授業で子どもたちはクラスのみんなと一緒に学んでいる。それゆえ、集団の一員として視聴覚教材を学んでいる子どもたちの学び方を、「いかに正確に」とか、「効果をより高める」といった観点からとらえるだけでは、みんなと一緒に学んでいるときの子どもたちの在り方に迫ることなく、子どもの活動やその成果を個々の子どもに即してとらえることにしかならないであろう。そのため、視聴覚教材の授業に特有の優れた側面が、みんなと一緒に経験している子どもたちの在り方と密接に関わっていることが見失われてしまっている。

そこで本稿では、視聴覚教材を使った授業での子どもたちの在り方と教材の現われ方を、多数の人間と共に経験している人間の在り方を解明している現象学に基づいて、クラスのみんなと一緒に学ぶという観点から、明らかにしたい。その際、みんなと一緒にということが子どもたちの学び方において典型的となる、小学校での場合を主としてとりあげる。

## Ⅱ. 現実的な提示による授業と視聴覚的な提示による授業

### 1. 現実的な提示と視聴覚的な提示との違い

視聴覚教材を使った授業での子どもたちの在り方について探る際に、まず考慮しておかなければならないのは、それらの教材を子どもたちはクラスのみんなと一緒に視聴している、ということである。たしかにこのことは、そもそも授業はクラスのみんなと一緒に参加するものであるため、視聴覚教材の授業についてのみえることではない。そのため、みんなと一緒にという観点から視聴覚教材の授業について探ることの特別な意味はないように思われがちである。しかし、視聴覚教材の授業をみんなと一緒に受けるときと、その他の授業をみんなと一緒に受けるときとでは、以下で探るように、子どもた

ちの在り方が異なっており、この違いが視聴覚教材を使った授業を子どもたちにとって独特の意味のある授業にしているのである。

この違いは、例えば典型的な視聴覚教材であるビデオ映像の場合では、次のようになるであろう。

授業でみんなと一緒にビデオを視聴しているあいだ、多くの場合、子どもたちは、そこに映しだされている事柄や出来事について自ら発言したり、教師や他の子どもの発言に対してさらなる発言をする、といったことをせず、ビデオを視聴することに徹している。そのため一見すると、授業で提示されていることをこのような仕方で受け取るとは、何らかの作業の結果についての他の子どもや他の班の発表を聞いているときや、教師によるいくぶん長めの説明を聞いているときや、教科書の朗読を聞いているときにも生じているように思われてしまう。

しかし、こうしたときとビデオを視聴しているときとでは、次のような違いがある。

前者の場合は、教室という空間に実際に存在している教師や他の子どもによって提示されていることを子どもたちは受け取っている。それゆえ、このときの提示は、教室という現実の場で実際になされているため、現実的な提示と呼ぶことができる。他方、ビデオで提示されていることは、教室空間で現実には生じているのではなく、映像等によって提示されている。このように、視聴覚教材を使うことのない授業では、そこでなされる提示は、授業が行なわれている教室空間に実際に存在している人間によってなされるため、実在的な提示となっている。他方、視聴覚教材の授業の場合は、たしかに、その教材を実際に提示しているのは、教師という教室空間に実在している人間である。しかし、ビデオ映像によって子どもたちに提示されている内容自体は、教師によって実際になされているのではなく、その教材の製作者やそこに映しだされている人間によってなされている。そのため、実質的に提示しているのは、教室空間には実際に実在していない人間であることになる。

しかもこの違いは、授業で子どもたちが学ぶ際の基盤や拠り所となる、提示されている内容そのものについても認められる。

視聴覚教材を使うことのない授業では、何らかのことを提示している者が教室空間に実在しているがゆえに、提示されている内容自体も、そこで現実

に提示されているということから、実在的である。他方、視聴覚教材の授業では、実質的に提示している者が実在的ではないため、提示されている内容自体も、実際に教室空間で生じていないということから、実在的ではない。ビデオ教材の場合に典型的に明らかとなるように、授業で提示されているのは、まさに映像という視聴覚教材である。

すると、子どもの視覚や聴覚に直接訴えることをめざしている教育としての視聴覚教育は、文字どおりには、その主旨に反した言葉によっていることになる。というのは、視聴覚教材は、子どもの視覚や聴覚に実在的な仕方では直接訴えるのではなく、映像や音声といったメディア〔＝媒体〕を介して、広い意味での情報を子どもに伝えるための教材であるからである。しかし、今日においては、こうした観点から開発されている教材が視聴覚教材と呼ばれていることから、また何よりも、情報伝達における視聴覚教材の有効性や有用性から、メディアとしての視聴覚教材による提示を、本稿では、現実的な提示と対照させるため、視聴覚的な提示と呼ぶことにしたい。それゆえ、視聴覚的という言葉は、実際に眼の前で生じていることに視覚や聴覚によって文字どおり身をもっては経験していない場合の視聴の仕方を意味することにし、こうした仕方での提示を視聴覚的な提示と表現することにする。

以上で探ったように、現実的な提示と視聴覚的な提示とは、提示している者や提示されている内容が教室空間に実際に実在しているか否かという違いがある。そして、この違いはさらに、提示後の授業において、提示されていたこととはたす役割の違いに関わっているのである。

## 2. 現実的な提示による授業

現実的な提示として、何らかの課題を解決したときの作業やその結果についての他の子どもや他の班の発表を聞いている子どもたちは、提示している子どもとほぼ同様の作業を同じ教室空間ですでに実際に現実にしてしまっている。そのため、提示されている内容は、それを聞いている子どもたちにとっては、自分の現実的な作業との比較検討の対象となっているため、提示されている内容と、聞いている子どもの活動内容とは、現実的に直接つながっていることになる。

あるいは、教師によるいくぶん長めの説明を聞いているときには、聞いている内容に即して、子ども

たちは、考えをめぐらしたり、何らかの作業にとりかかることになる。すると、このとき教師によって提示されている内容は、提示中や提示後の子どもたちの現実的な活動についての説明となっている。

それゆえいずれの場合も、現実的な提示は子どもたちの現実的な活動と直接関わっており、両者は共に同一の実在性の次元に属していることになる。

さらには、教科書の朗読を聞いているときには、朗読されている内容は、朗読後に何らかの考えをめぐらすための素材となっている。たしかに、例えば文学教材の朗読を聞いているときには、教材によって描かれている世界や出来事は、ビデオ映像による提示とはいく分異なるとしても、教室空間で現実生じていることではない。このことは、録音されている朗読を聞く場合は、視聴覚教材の授業に算入されることから、間接的に明らかとなるであろう。

しかし、録音されている朗読を聞く場合とは異なり、教室空間に実際に実在している教師や子どもによって朗読がなされる場合は、朗読をした者も、朗読後には、朗読を聞いていた子どもたちと同様、朗読されていた内容について考えをめぐらすことになる。そのため、朗読をした教師や子どもは、それを聞いている子どもたちのいわば代表として、朗読していることになる。それゆえ、朗読している者とそれを聞いている者は、共に同一の実在性の次元に属していることになる。

するとこの場合にも、何らかの課題を解決したときの作業の結果についての他の子どもや他の班の発表を聞いている場合と同様、朗読を聞いている子どもたちも、朗読後に何らかの考えをめぐらすために、現実朗読を聞くという活動をしていたことになる。すなわち、朗読を聞くという現実になされた自分の活動に基づき、朗読後にみんなと一緒に考えをめぐらすことになる。そうであるかぎり、たしかに時間の経過に関しては逆の方向になるが、何らかの課題を解決したときの作業の結果についての他の子どもや他の班の発表を聞いている場合と同様、朗読を聞いている場合にも、教師やある子どもによる朗読という現実的な提示は、朗読後に考えをめぐらすことになる子どもたちの現実的な活動と現実的に直接つながることになる。

それゆえいずれの場合にも、現実的な提示によって授業が展開していく際には、現実的な子どもの活動がさらなる展開のための現実的な根拠となっている。そのため、授業で最終的に得られた結論は、

子どもたちが現実に行なったことによって、その妥当性を与えられていることに、すなわち現実的に提示されたことはその後の授業の展開における妥当性の根拠として位置づけられることになる。

他方、視聴覚的な提示の場合には、次に探るように、授業で最終的に得られた結論は、子どもたちが現実に行なったことによってその妥当性を与えられてはいない。そしてまさにこの点においてこそ、みんなと一緒に視聴覚教材に臨むことにそなわる意味と意義が明らかになるのである。

### 3. 視聴覚的な提示による授業

すでに探ったように、視聴覚教材の授業では、視聴されている内容は教室空間における実在的なことではないため、視聴している者は、視聴覚的に提示されていることには、身をもって、すなわち身体的に直接関わることができない。例えば、理科の視聴覚教材としてある実験についてのビデオを見ている子どもたちは、その実験を自分の身体活動をもって実際に行なっているのではない。それゆえ、視聴覚教材は情報伝達のメディアのうちのひとつとみなされているように、それを見ている子どもたちにとっては、ある実験についての情報を得ていることにしかない。そのため、現実的な提示に自らの身をもって関わることによって得られる妥当性の根拠を欠くことにならざるをえない。

しかしだからこそ、視聴覚教材は、自ら身をもって実際に関わることができないことや出来事や状況について、かなり多くの情報を有効な仕方を得ることができるという、視聴覚教材ならではの優れた側面をそなえている。と同時に、これまでもしばしば指摘されているように、それらの情報へのアプローチの仕方や情報の取捨選択が、視聴覚教材の授業における重要な課題とならざるをえなくなるのであろう。

しかし、このことを超えてさらに考慮されなければならないのは、正しいとされるアプローチや取捨選択によって視聴覚的に提示されることや出来事や状況等を、子どもたちが自分たちの主体性と能動性をもって、どれだけの妥当性をともなったこととして学ぶことができるか、ということである。すなわち、視聴覚教材というメディアを介して、子どもたちはどの程度確かな妥当性をもってそこから学ぶことに納得できるかが、視聴覚教材を介する際の学び方の質に関わってくることになる。しかし、

従来の視聴覚教育では、情報の提供者の側の観点からの教材開発が膨大になされ、実際にかなり精巧な機器や視聴覚教材が教育現場に溢れている一方で、それらを介して学ばれる際の学び方の質がほとんど考慮されていないのが、現状であろう。

それゆえ以下で探りたいのは、視聴覚教育における学び方の質、つまり子どもたちが授業で視聴覚教材によって提示されている内容をいかにして学んでいるか、ということである。すなわち、自らの現実的な身体活動でもって直接関わることのないことや出来事や状況についてどれだけの妥当性をともなって学ぶことができるか、ということを探りたい。ただし、視聴覚教材の授業もクラスのみんなと一緒になされ、しかもこのときには、一人で視聴しているときとは異なることが生じている。そのため、教材が視聴覚的に提示される際に、一人で視聴しているときと、多数の人間と共に視聴しているときとでは、視聴されていることの妥当性が異なっている、ということについてまず探っておきたい。

## Ⅲ. 多数の他者と共に視聴されている視聴覚教材の現われ

### 1. 多数の他者と共に経験すること

そもそも、ある状況における人間の在り方だけではなく、経験されている物や出来事や状況も、一人で経験しているときと多数の人間と共に経験しているときとでは、かなり異なっている。このことは、日常的にも、次のような場合に典型的に、しかも容易に明らかとなる。

例えば、満員電車のなかでいわゆる「すし詰め」状態にあるときの見知らぬ人間との身体的接触と、周りにほとんど人がいないときの身体的接触とでは、全く異なる感情が惹き起こされる。前者の場合は、たしかに身体的にも精神的にも苦痛を惹き起こすが、後者の場合は、身体的な苦痛はさほど大きくないにもかかわらず、精神的には、いわゆる「気味の悪さ」や、さらにはかなり大きな身の危険も感じてしまう。突発的に何らかの危機的状況が生じた場合、一人でいるときには適切な対応ができて、多数の他者と共にいるときには、いわゆる「集団的なパニック」状態に陥ってしまう。

最近特に社会問題となっている、いわゆる「いじめ」の場合にも、集団で行なっているときには、一人で行なっているときには歯止めのかかる限界を

超えて、かなり過激な行動に容易に移行してしまう、ということもしばしば指摘されている。

演劇やスポーツ観戦や講演などで典型的なように、多くの他者と共に何かを経験しているときには、例えば、講演会で多くの他者と一緒に講師の話を聞いているときには、ある人の話を一人で聞いているときとは異なり、次のような聞き方となっている。

一人で聞いているときには、笑いを誘わないようなことが話されても、それが多くの聴衆によって聞かれているときには、より一層自然に、また、同時に笑い声があがる。喜劇映画は、観客の多いときの方が、そうではないときよりも、より多くの、そしてより大きな笑い声を発生させる。しかもこうした笑いは、それが同時に起こることから、他の観客の笑い声に誘発される、といったことによって生じるのではない。

スポーツ観戦でも、自室で一人だけでテレビ観戦しているときよりも、競技場で多くの観衆と一緒に観戦しているときの方が、ごく自然に競技に引き込まれたり、一つひとつのプレーに対する想い入れや、感激の程度がはるかに高くなる。

このように、多くの他者と一緒に何らかの経験をしていること自体が、経験している個々の人間の在り方だけではなく、経験されている物や出来事や状況の現われに対しても、大きな影響を及ぼしているのである。

こうしたときの人間の在り方について、観劇の場合を例として、ヴァルデンフェルスは、次のように記述している。「すでに満席の会場が、次に周囲の注目度が、そして最後に拍手喝采や不満の表示が、舞台俳優がどのように役を上演し、それを観客がどのように受けとめているかについて、〔観客同士がなんら意志を疎通することなく〕共に規定している」

(Waldenfels, S. 153、〔 〕内は引用者による補足。以下同様)、と。こうしたことが生じるのは、その場を共有することによって、「他者の聞く作用や見る作用が、自分が見たり聞いたりする作用へと直接移行すること」(ebd.) が、観客同士のあいだで相互に生じているからである。

すると、多数の他者と実際に共に何かを経験しているとき、私と共にその場に居合わせている多くの他者は、経験されている物や出来事の現われに大きな影響を与えているということが、つまりそれらの現われ自体が、より大きな興味や関心を惹きつけつつ、我々の経験の仕方を変えている、ということが

導かれる。

学校で日常的に行なわれているみんなと一緒に参加している授業でも、全く同様のことが生じている。もちろん、その授業が教師によってうまく組織されている場合に限定されるが、このときには、子どもたちが個別に他の子どもと教材などについて自分の考えや意見などを伝え合うことがなくても、彼らは、教師や発言している子どもの解釈などについて、同じような経験をすることができる。そして、このことが教材に対する子どもたちの思考方法などを変えてしまうのである。

同様のことは、多数の他者と共にではなく、特定の他者と一緒に何かを経験しているときにも生じている。同じ景色でも、親しい友人や家族や恋人と眺めているときと、一人で眺めているときとでは、さらには、人間関係がうまくいってない人と眺めているときとでは、異なる様相で現われてくる。同じ食物でも、どのような人と共に食事をしているかに応じて、その味わいも異なってくる。他方、孤独に陥っている者には、景色や食べ物は味気ないものとなる。遺稿のなかでフッサールも述べているように、「私は、私の感覚でもってのみ見たり聞いたり経験するだけではなく、他者の感覚でもって見たり聞いたり経験するのであり、他者も彼の感覚でもってのみ経験するのではなく、私の目でもって経験する」(Husserl, S. 12)。すなわち、私と他者とのあいだでは、それぞれの経験の他方の経験への相互浸透が生じているのである。

そして、多くの他者と一緒にいるときには、特定の他者とのあいだで生じていることが、それこそ何らかの意志の意図的な疎通もなく、相互に受動的に浸透し合うことによって、浸透の程度が増幅され、先に述べたように、一人でいるときとは異なった活動や経験の仕方を引きだしてしまうのである。

視聴覚教材の授業でも、まさに同様のことが生じるだけではなく、さらには、次に探るように、視聴覚教材の授業に特有のことが生じるのである。

## 2. 多数の他者と共に視聴される視聴覚教材の授業

視聴覚教材は、例えば、スロー再生や早送り再生、時間や空間のまたぎ越し、繰り返し、拡大や縮小、ズームインやズームアウト等、現実には経験できないことや出来事を視聴することを可能にしてくれる、という視聴覚教材ならではの優れた特徴をそなえている。しかしこの優れた特徴ゆえに、視聴覚教

材によって提示されていることは、自分の現実的な視覚や聴覚によっては通常経験できないため、それを視聴している人間にとっては、いわば「遠い世界の出来事」でしかなくなってしまう場合が非常に多い。というのは、すでにⅡで探ったように、教材を提示している者もその内容も実在的ではなく、そのため、視聴している者は、視聴覚的に提示されていることには、身体的に直接関わることができないからである。つまり、視聴覚教材によって描かれていることは、教室という空間の外で生じているため、その世界に身をもって入りこむことができない。

それゆえ、一人で視聴覚教材を視聴している者にとっては、こうした遠い世界の出来事について抱く何らかの想いや感情や考え等は、現実の出来事に関わっているときのような妥当性の根拠をもちえない。そのため、妥当性の根拠は自分のなかに閉じこめられたままという意味で、内在的なままに留まることになる。つまり、自分の周りの現実的な外界と関わっているときの関わっている物や出来事にそなわる現実感が、自分一人で視聴覚教材を視聴しているときには、感じられなかったり、かなり稀薄になってしまう。

たしかに、このときの現実感の希薄さの程度は、視聴覚教材に応じて異なってくるであろう。例えば、理科の実験についての視聴覚教材の優れた特徴を十分に活かすような、スロー再生や早送り再生、繰り返し、拡大と縮小、ズームインとズームアウト等の工夫が多くなされている場合は、現実感はかなり稀薄となるであろう。他方で、ある人物の営みが丁寧に描かれている場合には、その人物に感情移入したり、その人物の想いを共にすることによって、現実感はかなり高まるであろう。

ところが、授業で視聴覚教材をクラスの人々と一緒に視聴しているときには、演劇を見ている観客の在り方についてヴァルデンフェルスと共に明らかにした場合と同様、個々の子どもにとっては、クラスの人々が当の視聴覚教材をどのように受けとめているかを、子ども同士が直接意志を疎通することなく、自分と一緒に規定していることになる。例えば、みんながその視聴覚教材を真剣に視聴しているのか、さほど興味を引かないため飽きているのか、といったクラスのみんなの集中度が当の教材が個々の子どもにとってどのようなものであるかを規定していることになる。そのうえで、視聴が終わった後に、教師を含めた子どもたちによってその視

聴覚教材についての討論が展開していくならば、それらの討論によって導きだされることには、視聴覚教材をみんなで視聴したことによって、妥当性の根拠が与えられることになる。というのは、視聴していたときの子どもたちにとっては、教材によって提示されていることは遠い世界でのことであり、その際に抱かれていた想いや感情や考え等は個々の子どもにとってのみ存在している内在的なものでしかなかったが、視聴後には、視聴されていた内容に基づいた討論がなされるからである。すなわち、視聴時には、身をもって関わることでできなかったことや出来事でも、それを教室という実在的な場でみんなと一緒に視聴した、という自分たちの実在的な活動を根拠として、視聴後の討論がなされるからである。このことは、子どもたちが、視聴覚教材によって提示されている遠い世界の出来事を身をもって事実として認めている、ということの意味していることになる。

たしかに、一人で視聴覚教材を視聴しているときには、すでに述べたように、視聴している者が視聴覚教材によって提示されていることに現実に関われないため、提示されていることについての想いや感情や考え等は内在的でしかない。他方、クラスの人々と一緒に視聴している場合は、フッサールのいうように、自分の視聴している作用は他者の視聴している作用となると同時に、その逆のことも、教室空間で現実が生じる。すると、提示されている視聴覚教材と自分との関わりではなく、教材によって提示されていることへの他者と自分の関わり方が相互に他方の関わり方となっていることが、教室空間で現に実在的に生じていることになる。そのため、一人で視聴覚教材を視聴していたときには、自分と提示されていたこととの直接的な関係の欠如による現実感の希薄さは、視聴している自分と他者の作用が現実相互に浸透し合うことによってかなり満たされ、いわば実在的な厚みをもたされることになる。

そのうえで、視聴後に討論がなされると、そこでの他者の発言は、それまではその他者と共にみんなと一緒に視聴していた多数の他者のなかからのある一人の発言となっていることになる。すると、発言している者は、それまでは視聴者であった個々の子どもの個人的な想いや感情や考え等を代表していることになる。それゆえ、視聴時には自分一人のなかで抱かれていただけであるがゆえに内在的で

しかなかった個々の子どもの想いや感情や考え等は、視聴後になされる他者の発言によって、個々の子どもから切り離されて、クラス全体で存立するようになるという意味で、超越的な想いや感情や考え等になる。このことは、視聴時に抱かれていた個々の子どもの個人的で、しかも現実感が希薄であったものは、自分と他者の経験の相互浸透によって潜在的にはかなりの程度満たされていたことが、視聴後になされる討論によって顕在化され、討論のための妥当性の根拠になる、ということの意味しているのである。

それどころか、先に述べたような視聴覚教材に特有の技術的な工夫を介して、通常の視覚や聴覚によっては体験できないことや出来事が提示されると、実体験できないがゆえの予想外のことに接することによる驚きや不思議な感覚や感動も、みんなで一緒に真剣に視聴することによる関心や集中度の高まりと相まって、より一層高められる。経験的には、視聴覚教材の視聴中に驚きの声が一斉に湧きあがったり、誰からともなくつぶやきが漏れたりすることがしばしばみられる。そして、子どもたちのこうした活動が、まさにヴァルデンフェルスというところの、お互いに意志を疎通するという意図のないまま、そこで提示されていることの子どもたちにとっての視聴覚教材の現われを、その教材に即した仕方、規定することになる。すなわち、その教材について学ばれるべきことが、より高められた想いや感情や考え等をともなう、彼らの心にいわば刻み込まれるはずである。

しかも、こうしたことをともなう刻みこみが、クラスのみならず一緒に視聴することによって、より強くなるのは、次に探るように、個々の子どもの感情は、みんなと一緒に視聴することによっていわば教室空間へと溢れでて、より強められて子どもたちに際立たされるからでもある。そこで次に、感情の空間性について思索しているシュミッツと共に、このことについて探りたい。

#### IV. 感情の空間性に基づく視聴覚教材の現われ

##### 1. 感情の空間性

シュミッツはまず、感情は「私的な内的世界の構成要素ではなく、空間的に溢れでており」、しかも、「感知されうる〔自分の〕身体を包みこんで、そのなかに浸透している〔空間的に伸び広げられた〕雰

囲気」(Schmitz, S. 336)でもある、という。例えば、「緊張に満ちた人々の集まりに際し、ここにはただならぬ〔＝何かを孕んだ〕気配が支配している」(a. a. O., S. 327f.)、ということ了我々はしばしば感知できる。このことは、他の人々が陥っている感情は、その人々の内面に留まることなく、空間的に伸び広がって、その人々から空間的に隔てられている私にまで押し迫ってきている、ということの意味している。あるいは、「悲しんでいる者は楽しい集まりに際し……〔あるいはその逆の場合に〕、ある際立った対照体験をもつ」(a. a. O., S. 335) ことがある。例えば、悲しみにしずんでいる者は、他の人々の楽しそうな雰囲気、自分とは関わりのないこととして、ただ眺めているのではなく、その雰囲気が自分の悲しみをより深くしたり、「自分はこんなに悲しんでいるのに、あの人たちはなぜそんなに楽しめるのだろう」、といった反発感を抱かせたりする。

これらのことから、楽しい集まりにおいて生じている感情は、その人々の表情や振る舞いなどから、それらの人々が楽しんでいるということをお互に第三者として眺めていることによって私にとらえられているのではなく、その人々の感情が空間的に私に迫ってきて、私の感情自体に大きな影響を与えている、ということが明らかとなる。このような相対立する感情の併発を、シュミッツは「社会的感情対照」(ebd.)と呼んでいるが、このことから、感情は、私にある感情を直接惹き起こすように、空間的に伸び広げられた雰囲気として、自分と他者とを包みこんでいる、ということがわかる。

感情にそなわった空間性は、授業で子どもたちがクラスのみならず一緒に活動しているときにも生じているが、このことは、必ずしも視聴覚教材の授業においてのみ生じているわけではなく、どのような授業でも生じている。しかし、ここで探りたいのは、視聴覚教材の授業では、教材のそなえている特徴により、他の授業とは異なる仕方子どもたちの感情が空間的に伸び広げられており、このことから、子どもたちの学び方に対する視聴覚教材に独特な機能がどのようなものであるかが、次に探るように、明らかとなるのである。

##### 2. 視聴覚教材の授業における感情の空間性

他の授業とは異なり、視聴覚教材の授業では、それによって提示されていることには、子どもたちは身をもって現実的に関わることができないのであ



った。他方、例えば文学教材の朗読では、読み手も聞き手も同じ教室空間に実在的に存在しているため、両者のあいだでは、教材の文章によって醸しだされる子どもたちの感情は空間的に溢れだされて、両者を包みこむことになる。しかし、視聴覚教材の授業では、教材の提示によって子どもたちのあいだにある感情が空間的に伸び広げられても、その感情は、例えば、教材によって映しだされている人々のあいだで醸しだされて空間的に伸び広げられているであろう感情とは、たとえ両方が同じような感情であったとしても、空間的には相互に切り離されている。あるいは、理科の実験の場合のように、映像のなかには人間が全く登場することなく、何らかの自然科学的出来事しか映しだされていない場合は、感情に関わることは全く提示されていないであろう。それゆえいずれの場合も、視聴覚教材を視聴している子どもたちの感情は、教材によって提示されている、例えばテレビが置かれている空間のなかにはまでは伸び広げられていないことになる。

他方、それ以外の授業では、空間的に伸び広げられた感情は、例えば朗読している子どもや、班活動の結果を提示している子どもを包みこんでいるため、朗読したり提示している子どもの感情は、その朗読や提示を経験している子どもの感情と一体となって、絶えず変化し続けている。そして、こうした授業では、どちらの子どもにも、こうした感情に包みこまれながら授業を展開させていくことが暗黙のうちに求められている。というのは、朗読したり提示している子どもも、朗読や提示によってその授業を終わらせるのではなく、自分が朗読したり提示したことに基づいてさらに授業を展開させることに自ら参加しなければならないからである。そのため、かつて朗読されたり、そのつど提示されていることは、授業の展開に即して、以後の授業の展開の妥当性の根拠としての在り方を変えていくことになる。例えば、朗読後になされる発言によって登場人物についての解釈が変化することに応じて、朗読した子どもにとっては朗読直後に妥当していた根拠は、変化してしまう。あるいは、ある班によって提示されたことが、他の班の提示や、当の提示についての討論などによって、承認されれば、その妥当性はより強められることになる。そうではなく、否定されれば、妥当性の根拠はなくなり、新たな妥当性の根拠がみいだされなければならなくなる。

ところが、視聴覚教材の授業では、提示している

者は実質的には教室空間に実在していないため、子どもたちに学んでほしいと、あるいはそれに基づいて視聴後の授業を展開してほしいとみなされている教材内容自体の妥当性の根拠は、原則としては、授業の展開によって影響を蒙ることがないため、少なくとも当の授業中は変化しないままである。もしも、こうした妥当性の根拠が授業で否定されると、その教材は授業にとってもはや有効なものではなくなってしまう。要するに、その視聴覚教材は授業で使用されるべきではなかったものになってしまう。

そうであるからこそ、提示された視聴覚教材によって子どもたちに形成される妥当性の根拠は、当の授業中は変化することなく、その授業中になされる子どもたちの想いや感情や考え等の活動を安定した仕方で支え続けることになる。

経験的にも、視聴覚教材として選ばれるのは、自然科学の領域における事柄や社会問題となっている出来事や、社会見学の対象となっている場での出来事等、子どもたちにある事実を伝えたいと教師によってみなされているものが多いのも、こうした理由からであろう。しかも、こうした視聴覚教材は、子どもたちが実際に体験できないことを、視聴覚教材に特有の上述したような技術的な工夫によって、より微細な観点や大局的な見地から描写することができる。そうであるからこそ、子どもたちは、ある事実について、実体験では学べないことを、より高められた想いや感情や考えをとまって、心に刻み込ませるのである。

## V. おわりに：教師と一緒に視聴することの意義

以上本稿で探ってきたことからすると、ある視聴覚教材を授業で何度も使ったために、教師にはその内容が熟知となっても、例えば、VTRを子どもたちに視聴させているあいだ教師が教室を離れることは、視聴中に子どもたちのあいだで意志を疎通することなくなされているところの、教材についての子どもたちによる様々な規定を自ら感じることなく、視聴後の授業に臨むことになってしまう。そのため、視聴後になされる授業の展開のための妥当性の根拠を子どもたちと共有することができなくなってしまう。視聴後の授業で、たとえ教師の望む方向へと授業が展開したとしても、しかも、視聴覚教材を子どもたちなりの仕方ですらに心で刻みこんで



いても、こうした授業では、教師はそうした刻みこみとは切り離されてしまっている。そのため、視聴覚教材に含まれている情報伝達が正確になされたか、ということだけが教師にとって問題となるだけになってしまう。

さらには、そうした教師は、教材の視聴中に子どもたちを空間的に包みこんでいる感情に包みこまれないまま、視聴後の授業に臨むことになってしまう。そのため、このときの教師は、視聴中に形成される子どもたちにとっての妥当性の安定した根拠も共有することがない。そのため、こうした教師によってなされる発言等は、子どもたちにとって根拠のないものになってしまう。その結果、先に述べたような情報の正確な伝達という側面がより一層際立たせられることになってしまうであろう。

教材の視聴によって生成される妥当性の根拠やその安定性は、視聴中には直接意志を疎通することなく形成されるため、子どもたち自身にとっては暗黙のままに留まらざるをえない。そうであるかぎり、視聴中の教師の存在だけではなく、視聴後の教師の

言葉等は、妥当性の根拠やその安定性にとって非常に大きな影響力を持っている。このことこそが、「視聴覚教材の授業では、どのような教材を選択するかも重要であるが、それ以上に重要なのは、それを実際の授業で教師がどのように使うかである」、としばしば言われていることの真意であろう。経験的にもよく知られているように、教師と一緒にVTRを見ていてくれて、それぞれの場面で教師がどのような表情をするかに、子どもたちはかなり敏感である。教師と一緒に見てくれないと、子どもたちの言葉でいえば、視聴覚教材の授業は「おもしろくない」のである。

## 引用文献

- ・ Husserl,E.: *Gemeingeist II* (Ms.MIII31X) [ケルン大学フッサール文庫所収の遺稿],1921
- ・ Schmitz,H.:Das leibliche Befinden und die Gefühle, *Zeitschrift für philosophische Forschung*, Nr.28,1974
- ・ Waldenfels,B. : *Das Zwischenreich des Dialogs*, Martinus Nijhoff,1971